

Woordenschat leren

Koen Jaspaert

Centrum taal en Onderwijs

KU Leuven

Inleiding

Typisch aan onderwijs is dat het sterk kennisgericht is. Leraren dragen kennis over aan leerlingen en studenten. Om die overdracht succesrijk te laten verlopen, verpakken leraren die kennis in taal en sturen die naar de leerlingen. Het is dan aan de leerlingen om die kennis uit te pakken en te integreren in hun wereldbeeld, de mentale ruimte waarin een weergave van de wereld is opgeslagen. Dat gaat zo van de eerste schooldag in de kleuterschool, tot de laatste in het hoger onderwijs. Typisch aan het hoger onderwijs is dat de kennis die wordt overgedragen, abstracter is en meer verbanden vertoont met andere kennis die al in het wereldbeeld van de student opgeslagen ligt. Studenten in het hoger onderwijs moeten niet alleen kennis leren uitpakken, ze moeten ook leren hoe ze op de meest effectieve wijze kennis in taal kunnen verpakken. Ze moeten immers papers schrijven, voordrachten geven, essay-examen vragen beantwoorden, gerichte en geïnformeerde vragen stellen, kortom op een hoog academisch niveau van taal gebruik maken.

Om op school, en in het hoger onderwijs, adequaat te functioneren, heeft de student dus taalvaardigheid nodig. In die benodigde taalvaardigheid kunnen verschillende componenten onderscheiden worden. Een student moet weten hoe een tekst geconstrueerd wordt, welke tekstconstructieprincipes hij/zij voor welke tekst het beste hanteert, hij/zij moet kunnen argumenteren, hij/zij moet allerlei verbanden tussen verschillende kennisaspecten in taal kunnen vatten. Daarnaast moet hij/zij ook de kennis, typisch voor zijn/haar vakgebied in taal kunnen vatten. Beide aspecten, het algemene en het vakspecifieke, vereisen de beheersing van woorden. Voor de algemene, niet-vakspecifieke vaardigheden gaat het daarbij om een algemene, academische woordenschat, in het vakgerelateerde domein gaat het om kernwoorden van het vakdomein en om vakjargon.

Manieren van verwerving

Als we studenten willen helpen om die twee soorten woordenschat te verwerven, moeten we weten hoe de verwerving van dergelijke woordenschat werkt. Alleen vanuit dat inzicht zijn we in staat om de situatie zo te manipuleren dat de studenten meer woorden grondiger leren.

In de literatuur rondom taalverwerving wordt er vaak een onderscheid gemaakt in twee leerwijzen. Taal kan expliciet en impliciet geleerd worden. Met expliciet leren verwijst men meestal naar een verwervingswijze waarbij het bewustzijn een belangrijke rol speelt. We identificeren op een bewust niveau een lacune in ons taalvermogen, en gaan bewust na welke taal-werkelijkheidskoppeling die lacune zou kunnen opvullen. Bij impliciet leren zijn we niet

gefocusd op taal leren, maar op het uitvoeren van een of andere taak. Terwijl we met de uitvoering van die taak bezig zijn, worden we geconfronteerd met nieuwe taal, die we onbewust in ons opnemen. Die twee leerwijzen kunnen op alle aspecten van taalverwerving betrekking hebben, dus ook op woordenschatverwerving. Een typisch voorbeeld van het expliciet leren van woorden is het leren van de betekenis van woorden die naar objecten of concepten verwijzen. De leerder krijgt als het ware een definitie aangereikt van wat een woord betekent. Dat kan gebeuren door naar het object te verwijzen of door het object of concept te omschrijven. Die omschrijving gebeurt vaak in termen van wat iemand met het object of het concept kan doen. Woorden expliciet leren betekent meestal dat we de betekenis aangereikt krijgen los van de situatie waarin dat woord gebruikt kan worden. We starten met een gedecontextualiseerde betekenis, alsof we dat woord in alle omstandigheden kunnen gebruiken om naar dat object of concept te verwijzen. In de meeste gevallen is dat niet zo. Dus moeten we achteraf aan een proces van contextualisering beginnen: we moeten leren waar en wanneer het gebruik van het woord op zijn plaats is en waar en wanneer niet. Dat contextualiseringsproces houdt nauw verband met hoe betekenissen van woorden in ons hoofd worden opgeslagen. Laat ik een voorbeeld geven van wat ik bedoel met contextualisering. Wie de betekenis opzoekt van het woord *veroorzaken*, komt uit bij een omschrijving als *doen gebeuren*. Dat is een betekenis zonder context. Als je echter nakijkt waar en wanneer dat woord gebruikt wordt, stel je vast dat niet alles wat iemand doet gebeuren, veroorzaakt wordt. Nee, we veroorzaken vooral negatieve gebeurtenissen. De voorbeelden uit de elektronische Van Dale liegen er niet om: we kunnen *schade*, *verdriet*, *onheil*, *een ziekte veroorzaken*. We veroorzaken geen oplossing, vreugde of succes. We moeten dus leren in welke contexten het woord gebruikt kan worden.

Impliciet leren doen we onbewust. We zijn gefocust op iets anders, een ander doel dat we willen bereiken. In die situatie komen we een nieuw woord tegen, en zonder dat ons bewustzijn daar mee bezig is, registreren we het woord en zijn betekenis. Het spreekt vanzelf dat we dat woord niet meteen, vanaf de eerste ontmoeting ermee, in al zijn vorm-en-betekenisglorie registreren. Meestal wordt een eerste vage betekenis geregistreerd die ook alleen maar in die bepaalde context bruikbaar is, en kan ook de vorm afwijken van het eigenlijke woord. Naarmate we dat woord vaker tegenkomen, in verschillende contexten, zullen we vorm en betekenis van dat woord preciezer registreren. Dit proces noemen we decontextualisering. We komen dat woord in een context tegen, en aanvankelijk wordt het ook slechts door die ene context opgeroepen. Gaandeweg komen we het ook in andere contexten tegen, en leren we dat het woord ook ruimer gebruikt kan worden, in verschillende verschijningsvormen als het om een woord gaat dat verbogen of vervoegd kan worden, en we leren hoe groot de rekbaarheid qua betekenis van het woord is. De mooiste voorbeelden hiervan zien we bij jonge kinderen die hun eerste taal leren. Zo is er een moment waarop die kinderen beslissen dat ze het woord *eigenlijk* voldoende beheersen om het te gaan gebruiken. Van Dale definieert *eigenlijk* als bijwoord als *in de grond*, *in wezen*. Het lijkt me duidelijk dat die jonge kinderen de betekenis van *eigenlijk* niet hebben achterhaald door bewust een koppeling tussen de vorm en de betekenis te maken. Sommigen onder hen gebruiken *eigenlijk* dan te pas en te onpas. Door dat zo vaak te gebruiken, tasten ze af waar en wanneer dat woord gebruikt kan worden, en welke betekenis er in welke context aan toegekend wordt. Ze

decontextualiseren als het ware de gebruiksruijnte van het woord. Eens het woord op deze wijze geleerd is, kan de leerder natuurlijk nadenken over wat hij/zij weet over dat woord, en zo zich van de betekenis van het woord bewust maken, met andere woorden de betekenis ook expliciet opslaan.

Gelijkenissen en verschillen

Als we beide leerprocessen met elkaar vergelijken, dat zien we dat ze allebei een moment kunnen bevatten waarop de leerder zich bewust wordt van het woord en zijn betekenis, en een proces waarbij de gebruiksmogelijkheden van het woord en de precieze betekenis ervan in een bepaalde context worden afgetast. In het geval van expliciet leren begint het proces met de expliciete betekenis, en volgt er dan een proces van contextualisering, bij impliciet leren krijgen we eerst dat proces op een onbewust niveau en kan de leerder zich pas op het einde van het proces bewust worden van de volle vorm-betekeniscombinatie van het woord. Vanuit dit dubbele perspectief zou je het leren van een woord kunnen onderbrengen bij wat in de taalkunde framing wordt genoemd. Woorden en hun betekenissen liggen niet als losse elementen opgeslagen in ons hoofd, maar krijgen hun plaats in allerhande frames, betekenisstructuren die aangeven wat met wat gecombineerd wordt. Als ik bijvoorbeeld van een collega zeg dat 'hij door de gang galoppeert', dan heb ik hem eigenlijk met een paard vergeleken, ook al heb ik die vergelijking niet expliciet gemaakt. Dat komt doordat het woord *galopperen* in ons hoofd aan het woord *paard* gekoppeld is, in de zin dat een paard de typische actor is van de actie galopperen. Als ik dus het ene woord gebruik, activeer ik ook meteen het andere. Als we woorden leren, is het daarom belangrijk om af te tasten met welke andere woorden of woordkenmerken een woord verbonden kan worden. Dat is precies wat we doen in het proces van contextualisering of decontextualisering. Zeker bij expliciete verwerving wordt dat proces van contextualisering vaak over het hoofd gezien. We gaan er al snel vanuit dat we ons werk gedaan hebben als we een woord van een expliciete betekenis hebben voorzien. Als we echter niet de mogelijkheden voorzien om die betekenis te contextualiseren, zal de leerder weinig met dat woord aan kunnen vangen. Voor typische vaktermen is dat misschien niet eens zo erg, maar voor het aanbrengen van een algemenere academische woordenschat schiet een dergelijke aanpak duidelijk te kort.

Het gaat bij dat proces zelfs niet alleen om de verbinding met andere woorden tot frames in ons hoofd. Ook kennis van de sociale aspecten van de situatie en het taalgebruik in brede zin dat erbij hoort, speelt hier een rol. Wie een academische woordenschat leert, moet ook leren in welke zinnen die woorden gebruikt kunnen worden, en hoe teksten waarin die woorden kunnen voorkomen, geconstrueerd dienen te worden. In die zin verwijst het (de)contextualiseringsproces dat ik hier heb beschreven, in feite naar alle aspecten van taalverwerving, en is woorden leren dus niets anders dan taalvaardigheid verwerven. Met andere woorden, alle activiteiten die goed zijn om taal te verwerven, dragen automatisch ook bij aan woordenschatverwerving.

Tussen beide processen zijn er ook duidelijk verschillen, die bepalen welk proces voor welke woorden het beste ingezet kan worden. Zo doen beide processen een beroep op motivatie, maar die motivatie kan in de twee gevallen drastisch van elkaar verschillen. Voor het

expliciet leren van woorden moet de motivatie op het leren van taal en woordenschat gericht zijn. Bij het impliciete leren is het van belang dat de activiteit waarin het woord voorkomt, motiverend is. Als ik die activiteit tot een goed einde wil brengen, zal de kans groter zijn dat ik onbewust de woorden registreer die ik daarbij nodig heb.

Een ander verschil heeft te maken met frequentie. Impliciet leren werkt prima voor woorden die voldoende frequent voorkomen, in motiverende activiteiten. Voor woorden die veel minder frequent voorkomen, is het veel moeilijker om impliciet een uitgewerkte vorm-betekenisrelatie te ontwikkelen. Het is ook zo dat verwerving via impliciete weg veel moeilijker te plannen is dan verwerving via expliciete weg. Het enige wat je kunt doen is motiverende activiteiten voorzien waar de te verwerven woorden een prominente plaats innemen en waarbij een rijke omgeving wordt voorzien die de leerder in staat stelt om aan het woord een betekenis te koppelen. Daarbij is het ook zo dat veel van die infrequente woorden slechts in een bepaalde, specifieke context voorkomen. In dat geval is het wellicht veel handiger om die te definiëren, en daarna het proces van contextualisering zijn werk te laten doen.

Een ander verschil dat met het vorige verband houdt, is het verschil in groeicurve voor het aanleren van woorden. Er zijn verschillende schattingen gemaakt van het aantal woorden dat een volwassen, hoog opgeleide persoon zou moeten beheersen. Het meest markante kenmerk van die schattingen is dat ze zo ver uiteen liggen. Zo wordt voor het Engels zowel een getal van 3000 als van 216.000 genoemd. De verschillen hebben niet alleen te maken met een verschil in meetwijze, maar ook met wat men als een woord beschouwt. Vaak wordt uitgegaan van woordgroepen, waarbij alle vormen van het woord, en ook de productieve afleidingen ervan, allemaal tot hetzelfde woord gerekend worden. Ook samenstellingen worden dan niet meegeteld als aparte woorden. Wie op die manier telt, komt voor het Engels vaak uit bij een kleine 20.000 woorden. Belangrijk daarbij is dat de aangroei van die woorden een patroon vertoont dat gerelateerd is aan de leerwijze. Impliciete verwerving van woorden is een heel natuurlijke vorm van leren. En zoals zoveel natuurlijke vormen van leren volgt die een S-curve. Een dergelijke S-curve duidt op het feit dat het in het begin moeilijk is om veel woorden te leren. Het leren gaat erg langzaam. Dat is niet verwonderlijk, omdat de leerder nog niet veel taal beheerst, en die taal dus ook niet in kan zetten om de betekenis van nieuwe woorden te achterhalen. Later ontstaat er een groeispurt. Er worden veel nieuwe woorden aangeboden, en de leerder beheerst de taal voldoende om uit te maken wat die betekenen. Op het einde van het proces krijgen we dan weer een vertraging, vooral ingegeven door het feit dat de leerder slechts weinig nieuwe woorden in een voldoende hoge frequentie tegenkomt. Expliciet leren daarentegen volgt niet een dergelijke S-curve. Daar is het leren afhankelijk van de inspanning. Als die altijd even groot is, zal het initiele leren van woorden een gelijkmatig patroon vertonen. Een en ander komt er dus op neer dat in de beginfase van het leren (van een tweede taal, bijvoorbeeld) en in de eindfase, expliciet leren nuttig kan zijn. Wel mogen we niet vergeten dat na het expliciet leren van de betekenis er nog steeds een proces van contextualisering moet volgen.

Impliciet en expliciet leren en woordenschatverwerving in de praktijk

Een en ander komt er dus op neer dat namen voor objecten makkelijk expliciet te verwerven zijn: je laat het object zien en geeft aan hoe het object heet. Als datzelfde object daarna in bepaalde contexten terugkomt en er met dat specifieke woord naar verwezen wordt, zal op de expliciete verwerving ook een proces van contextualisering volgen. Voor concepten kan een vergelijkbare aanpak ook prima werken. De effectiviteit zal hier echter sterker afhankelijk zijn van de mate waarin dat concept eenduidig omschreven kan worden, en het in alle omstandigheden aan dezelfde betekenisomschrijving beantwoordt. Zo is het concept *huwelijkscontract* veel makkelijker te definiëren dan het concept *liefde*. Huwelijkscontract komt ook enkel voor in heel specifieke contexten, met steeds dezelfde betekenis, daar waar *liefde* in veel meer contexten in vele betekenisuances voorkomt. Je kunt dan wel proberen om het concept *liefde* te definiëren, maar die definitie zal de leerder weinig helpen in het proces van contextualisering. Hij/zij zal in elke context bewust of onbewust moeten nagaan wat de precieze invulling en het bereik van dat concept is. In dit soort gevallen zal het contextualiseringsproces erg lijken op het impliciete verwervingsproces, en zal er weinig voordeel te halen zijn uit de expliciete definiëring van het concept voorafgaand aan het verwervingsproces. Integendeel, aangezien het concept zo moeilijk te definiëren is, kan het zelfs zo zijn dat het contextualiseringsproces bemoeilijkt wordt omdat die expliciete definitie juist in de weg zit van dat impliciete verwerven.

Nog moeilijker wordt het expliciete verwerven als we kijken naar algemene academische woordenschat. Het is, denk ik, tamelijk onbegonnen werk om de betekenis van *evident* te definiëren zodat de leerder in elke situatie waar hij/zij het woord in een van zijn verschijningsvormen tegenkomt, van die definitie gebruik kan maken. Vergelijk bijvoorbeeld *die oplossing is evident* met *de evidente oplossing*. In het eerste geval geeft men aan dat de oplossing erg logisch volgt uit een aantal argumenten die eerder zijn aangehaald. In het tweede geval is de kans groot dat er een verhaal volgt waarom de evidente oplossing niet de juiste is. Of beschouw het verschil tussen *dat je zult slagen is een evidentie* en *dat je zult slagen is geen evidentie*. In het eerste geval wordt aangegeven dat je zeker zult slagen, in het tweede geval wordt niet gezegd dat je zeker niet zult slagen. Er wordt aangegeven dat het niet automatisch voor de hand ligt dat je zult slagen. Wellicht volgt hierop wat iemand moet doen om toch te slagen.

Samenvattend kunnen we stellen dat voor vaktermen en gegevens die precies te definiëren zijn en in alle contexten dezelfde betekenis aannemen (bijvoorbeeld termen die in de rechtspraak zijn vastgelegd) het werken met definities ongetwijfeld een goede manier is om snel woordbetekenissen over te dragen en in elk geval passief te laten verwerven. Als studenten daarbij dan nog de tijd hebben om die betekenissen op te roepen, lijkt deze aanpak voor deze woorden de meest efficiënte. Bemerkt dat die niet veel verschilt van het gebruik van woordenboeken en woordenlijsten. Daar kan die definitie in weergegeven zijn, en de studenten kunnen de tijd krijgen om een woord van dit soort op te zoeken. Het lijkt dan ook zinvol om voor elk vak lijsten van dit type woorden aan te leggen en aan de studenten ter beschikking te stellen. In die lijst komt dan het woord voor, samen met zijn betekenis en de typische context waarin het gebruikt wordt. Als studenten een dergelijk woord een aantal keren in die lijst hebben opgezocht, is de kans groot dat ze het hebben verworven.

Problematischer wordt het naarmate woorden een minder duidelijk te omschrijven betekenis hebben, in verschillende contexten kunnen voorkomen, in die contexten verschillende betekenisnuances aan kunnen nemen, naargelang van die betekenissen in verschillend geconstrueerde zinnen en teksten kunnen voorkomen, en waarvan van de studenten niet alleen receptief maar ook productief gebruik verwacht wordt. Voor die woorden hebben we rijke gebruikscontexten nodig waarin die woorden voorkomen, en waarin studenten ertoe aangezet worden om die woorden ook te gebruiken. Die contexten dienen voldoende gevarieerd te zijn, zodat studenten met de volledige breedte van het gebruik van het woord geconfronteerd worden. Een dergelijke leersituatie is nauwelijks te plannen vertrekkend van de lijst van te verwerven woorden. Om studenten de kans te bieden om dit type woorden te verwerven, zullen taken voorzien moeten worden die op zichzelf motiverend zijn, en die een natuurlijke habitat voor het gebruik van die woorden vormen. Aan de taakuitvoering moet een taalaanbod gekoppeld worden waar de relevante termen voorkomen. Ze kunnen in de opdracht vervat zitten, in het materiaal dat gebruikt moet worden om de opdracht uit te voeren, of ze kunnen ingebracht worden door taalvaardiger deelnemers aan de uitvoering van de taak (de docenten, bijvoorbeeld).

Belangrijk is om hierbij op te merken dat de woordenschat waar wij ons op richten, niet ingedeeld kan worden in een A- en B-groep op basis van de twee werkwijzen die hier beschreven staan. Woorden bevinden zich op een schaal, gaande van de specifieke vaktermen naar het meest algemene academische jargon. Het is daarom van belang om steeds veel energie te stoppen in het creëren van die contextrijke, motiverende taken, en tijdens de uitvoering van die taken definities te gebruiken wanneer ze van pas lijken te komen, en wanneer de leerder erom vraagt. En op deze manier wordt woordenschatonderwijs niets anders dan goed taalonderwijs.